

実践三段論法による道徳的推論の指導としての道徳教育

林 泰 成*
(平成10年 4 月30日受理)

要 旨

本論の目的は、実践三段論法による道徳的推論の指導としての道徳教育について吟味することである。まず最初に、実践三段論法を、定言三段論法第一格 AAA 式に変形して検討し、この形式の推論の逆推理を用いて道徳的原理を導くことができるということを明らかにする。つぎに、こうした推論の指導としての道徳教育に対する批判として、理解していても行動に移せないという事態が指摘されるということを取り上げ、それが対抗的三段論法で解決可能であるということを示す。さらに、絶対的な「～ねばならない」を不合理な信念として排除しようとする理性感情行動療法との比較検討をととして、実践三段論法による道徳教育の特色をさらに鮮明にし、まず道徳的に絶対的な「～ねばならない」を教えることが大切であるということを示す。実践三段論法は、通常考えられているよりも広い範囲に適用可能であり、道徳教育における道徳的推論の指導モデルとして有効であるというのが、本論の暫定的な結論である。

KEY WORDS

Albert Ellis	アルバート・エリス	Intellectualism	主知主義
John Wilson	ジョン・ウィルソン	Moral Edcation	道徳教育
Practical Syllogism	実践三段論法	Rational Therapy	論理療法
Rational-Emotive Behavior Therapy	理性感情行動療法		

1. は じ め に

1997年に神戸で起きた連続児童殺傷事件などがきっかけとなって、「心の教育」の必要性が声高に叫ばれ始めた。もちろん、これまでも道徳教育という形で「心の教育」は行われてきたのであるが、それがうまく機能していなかったと考えられているようである。たしかに、従来の道徳教育は、徳目主義的なものが多く、個人の心の安定を築くような類の「心の教育」にはなっていなかったといえるかもしれない。

しかし、こうした点を反省して、心情面の教育としての「心の教育」が必要であると考えたら、それは皮相な理解でしかない。というのも、日本の伝統的な倫理思想は心情倫理的であり、したがって、その伝統に根ざした従来の道徳教育の多くは、子どもたちを感動させその心を豊かにするというような、心情面に訴える形式のものであったからである。

では、我が国の道徳教育に欠けていたものは何か。それは、心情面での教育ではなくて、理

* 生徒指導講座

性的な能力を育む道德教育である。誤解の無いようにいい添えるが、ここではなにも、知育偏重といい換えられるような主知主義を主張しようというのではない。そうではなくて、従来の道德教育では心情面にばかり焦点が当てられ、理性的能力を育む道德教育がなおざりにされてきたという認識に立って、心情面での道德教育だけでなく、主知主義的な道德教育も必要だと主張したいのである。

理性的な能力を育む道德教育としては、たとえば、ジレンマ授業やディベート的授業などがある⁽¹⁾。これらはそれぞれ独自の特徴を有しているが、本論では、それらの授業が共通に関わる道德的推論に焦点を当て、実践三段論法を用いた理性的な道德的推論の指導としての道德教育について検討する⁽²⁾。というのも、道德的推論のほとんどすべては、実践三段論法によって説明可能であり、理性的な能力を育むさまざまな道德教育の方法は、その表面上の違いにもかかわらず、実践三段論法による道德教育として構想可能であると考えられるからである。

考察は以下の順序で行う。まず、道德的原理を導出するための推論としての実践三段論法とその逆推理の形式について検討し、問題点の指摘とその解決を試みる。つぎに、本論の依拠する主知主義的な立場に対する強力な批判となる「わかっているけれどもできない」という事態の存在を、対抗的三段論法を用いることで解決する。最後に、実践三段論法による道德教育と理性感情行動療法の異同の検討をとおして、実践三段論法による道德教育の特色をさらに鮮明化する。

2. 実践三段論法とその逆推理

日常的なレベルで道德的判断を行うとき、我々は、高次の道德的原理や倫理的原理をあまり深く意識してはいない。たとえば、電車の中で「このお年寄りに席を譲ろう」と考えるとき、その判断を支える道德的原理は何か、また倫理的な根拠は何か、ということまでは考えていない。しかし、だからといって、我々は無根拠なままに判断を行っているというわけではない。たとえ行為者自身が意識しなくても、その行為者の道德的判断を支えているより高次の道德的原理というものはある。道德教育の目的のひとつは、こうした高次の道德的原理に気づかせることである。では、より高次の道德的原理を明確化するためにはどうすればよいだろうか。

我々が日常生活の中で行う判断の多くは、三段論法の形式を用いて説明できる。このことは、「～はよい」とか、「～すべきである」とかというような形式の価値的な判断にも当てはまる。こうした価値的な判断についての三段論法は、アリストテレス (Aristotle) が「行為に関する推論 (実践三段論法)」として究明している⁽³⁾。

さてそれでは、具体的に「お年寄りには親切にしなければならない」という原理⁽⁴⁾から「このお年寄りに席を譲らなければならない」という判断を導出する場合について考えてみよう。この判断はつぎのような三段論法で表現できるであろう。

- | | | |
|----|------|-----------------------|
| 式1 | (前提) | お年寄りには親切にしなければならない。 |
| | (前提) | 目の前のこの人はお年寄りである。 |
| | (結論) | ゆえに、この人に席を譲らなければならない。 |

ところが、一見したところ正しいように見えるこの推論も、「形式的に真」とはいえない。と

いうのは、席を譲るという行為が親切な行為であるということは、この式1の前提だけでは判断できないからである。そこでさらに前提を加えてつぎのように表現しよう。

- 式2
- (前提) お年寄りには親切にしなければならない。
 - (前提) 親切にされるべき者は席を譲られるべきである。
 - (前提) 目の前のこの人はお年寄りである。
 - (結論) ゆえに、この人に席を譲らなければならない。

これは、前提が三つのいわば四段論法になっているが、以下の二つの三段論法が合成されたものと考えることができる。

- 式3. 1
- (前提) お年寄りには親切にしなければならない。
 - (前提) 親切にされるべき者は席を譲られるべきである。
 - (結論) ゆえに、お年寄りには席を譲らなければならない。
- 式3. 2
- (前提) お年寄りには席を譲らなければならない。
 - (前提) 目の前のこの人はお年寄りである。
 - (結論) ゆえに、目の前のこの人に席を譲らなければならない。

前提、結論のそれぞれを全称判断として解釈すれば、式3. 1および3. 2はつぎのような形式をもっている。

- 式4. 1
- (小前提) すべてのSはMである。
 - (大前提) すべてのMはPである。
 - (結論) ゆえに、すべてのSはPである。
- 式4. 2
- (大前提) すべてのMはPである。
 - (小前提) すべてのSはMである。
 - (結論) ゆえに、すべてのSはPである。

大前提と小前提は、思考の順序を表しているわけではない。結論の主概念を含む前提が小前提、結論の賓概念を含むものが大前提である。したがって、式4. 1は一般的な書き方に直せばつぎようになる。

- 式5. 1
- (大前提) すべてのMはPである。
 - (小前提) すべてのSはMである。
 - (結論) ゆえに、すべてのSはPである。

念のために言い添えると、単称判断は全称判断として処理してある。というのは、単称判断は、要素がひとつしかない集合の全体についての判断であると解釈できるからである。この式

5. 1 および 4. 2 は、ともに第一格 AAA 式として知られてきたものであり、主概念 S、媒概念 M、資概念 P の中にどのような語句が入ろうとも推論としては正しい。

しかし、この式で、もとの文にあった「～ねばならない」に該当するものが、繋辞の部分に現れてこないのはおかしいと批判されるかもしれない。けれども、ここでは、「～ねばならない」は、概念のうちに含まれていると解釈しておきたい。つまり、「お年寄りには親切にしなければならない」という判断は、「お年寄りは親切にされるべき者である」と言い換えられ、「お年寄り」を S と、「親切にされるべき者」を M とおけば、「すべての S は M である」と表現できる。論理的な分析の際に問題になるのは、表面的な文の構造ではないのである。

しかし、我々が道徳的判断を行うときに、ほんとうにこのように考えているのだろうか。先の例を用いて言えば、道徳的原理についてはまったく考えずに、その場の状況判断だけから、「このお年寄りに席を譲らなければ」と考えるのではないだろうか。しかし、この場合にもじつは隠された前提があって、我々はその前提に依拠して三段論法を行っていると解釈できる。ここで問題にしているのは、経験的な認知モデルではなく、三段論法は認知の論理的再構成のモデルとしてとらえられている。まさに「このように解釈できる」ということが重要なのである。けれども、このような解釈が正しいものとして受け入れられるには、この隠された前提を明らかにする方法がさらに明示されねばならないであろう。その方法は、結論と一方の前提しか明らかにされていないという状況では、当然、それら二つのものからもう一方の前提を導出するという三段論法になるであろう。この三段論法を実践三段論法の逆推理とよぶことにしよう⁽⁵⁾。この逆推理は、式 3. 1 を例として表現すれば、つぎのようになる。

- 式 6 (大前提) 親切にされるべき者は席を譲られるべきである。(もとの結論)
 (小前提) お年寄りには席を譲らなければならない。(もとの小前提)
 (結論) ゆえに、お年寄りには親切にしなければならない。(もとの大前提)

この三段論法は次のような形式をもっている。

- 式 6. 1 (大前提) すべての P は M である。
 (小前提) すべての S は M である。
 (結論) ゆえに、すべての S は P である。

この形式は第二格 AAA 式である。ところが、これは、場合によっては正しいこともあるが、つねに形式的に正しいという推論ではない。論理的には、媒概念不周延の誤りを犯している。たとえば、S にイヌを、M に動物を、P にネコを代入すれば、二つの前提が正しくても結論が間違っているということが簡単に理解できるであろう。

すると、結論と小前提から大前提を導くという推論作業は正しくないということになるのであるだろうか。

3. 逆推理の問題点とその解決

上で述べた三段論法の逆推理は、たとえば $x + 2 = 5$ という数式を与えられたときの x の求

め方と類似しているように思われるかもしれない。この場合、我々は $5 - 2 = 3$ であるから $x = 3$ と結論する。しかし、三段論法の逆推理はそのような数式とは決定的に違う。というのは、三段論法では二つの前提と結論との関係が等値関係ではないからである。このことは、三段論法を述語論理の規則にしたがって記号化すれば、より明らかになるだろう。まず、式 5. 1 を記号化する⁽⁶⁾。

$$\text{式 7} \quad (\forall x)\{M(x) \rightarrow P(x)\} \wedge (\forall x)\{S(x) \rightarrow M(x)\} \wedge \varepsilon \rightarrow (\forall x)\{S(x) \rightarrow P(x)\}$$

この論理式において ε は、述語関数 $P(x)$, $M(x)$, $S(x)$ の引数が空でないことを示す存在仮定である。この式は述語論理の定理である。ところが、式 5. 1 の大前提と結論を入れ換えたもの、すなわち、式 6. 1 を同じように記号化するとつぎのようになるが、これは定理ではない。

$$\text{式 8} \quad (\forall x)\{P(x) \rightarrow M(x)\} \wedge (\forall x)\{S(x) \rightarrow M(x)\} \wedge \varepsilon \rightarrow (\forall x)\{S(x) \rightarrow P(x)\}$$

この場合、式 7 と式 8 では、 P , M , S に同じ解釈が与えられるわけではない。というのは、それらはそれぞれの式の中での主辞、媒辞、賓辞を表しているからである。

しかし、大前提を導出しようとするれば、手がかりとしては結論と小前提しかないわけであるから、形式的に正しいとはいえない推論であっても、我々はそれに依拠せざるをえない。

論理学の入門書などで用いられている、大前提の導出の方法のひとつは、結論と大前提のそれぞれを否定して入れ換えるというものである。つまり、式 3. 2 をもとに表現すれば、

$$\begin{array}{ll} \text{式 9} & \text{(大前提)} \quad \text{目の前のこの人に席を譲らなくてもよい。 (もとの結論の否定)} \\ & \text{(小前提)} \quad \text{目の前のこの人はお年寄りである。 (もとの小前提)} \\ & \text{(結論)} \quad \text{お年寄りには席を譲らなくてもよい。 (もとの大前提の否定)} \end{array}$$

このようにするのは、先に述べたような単純な逆推理では、形式的に正しいとは言えないからである。この三段論法がもとの三段論法の変形であることはつぎの論理式によって明らかである。

$$\text{式 10} \quad (p \cdot q \cdot r) \rightarrow s \equiv (\sim s \cdot q \cdot r) \rightarrow \sim p$$

この式は命題論理のトートロジーであるが、 p は大前提を、 q は小前提を、 s は結論を表し、 r は、 p と q と s それぞれの主辞と賓辞とが空ではないことを示す存在仮定を表している。もちろん、この式は三段論法の厳密な変形ではなく、 p , q , r , s のそれぞれが述語論理の記号によって表現されなければならない。しかし、結論と大前提のそれぞれを否定して入れ換えることが、もとの三段論法の形式的妥当性をそのまま維持するということを示すには、これで十分である。念のため、式 9 の形式を示すとつぎのようになる。

$$\text{式 11} \quad \text{(大前提)} \quad \text{すべての } M \text{ が } P \text{ であるわけではない。 (もとの結論の否定)}$$

- (小前提) すべての M は S である。(もとの小前提)
 (結論) すべての S が P であるわけではない。(もとの大前提の否定)

しかし、このようにして導かれた結論は部分否定のかたちになるから、普遍化可能性をその特徴とする道徳的原理としては、不十分なものでしかない。また、式12の矛盾対当の関係をを用いて、全称記号の前の否定記号を取り除くことはできるが、その場合にも全称判断ではなくなるから、道徳的原理としては不都合であり、認められない。

$$\text{式12} \quad \sim(\forall x)\{S(x) \rightarrow P(x)\} \equiv (\exists x)\{S(x) \wedge \sim P(x)\}$$

それならば結論そのものをもう一度否定すればよいではないかと思われるかもしれないが、それでは、式6. 1と同じことになってしまい、その形式的妥当性は保障されない。

したがって、結論と小前提から大前提を導出するという三段論法の逆推理は、形式的に正しいとはいえないが、それにもかかわらず、大前提の導出に際して結論と小前提しか与えられていないとすれば、その逆推理を用いざるをえないのである。すると、手続きとしては、そのようにして導出された大前提が正しいかどうかをさらに確認する手段を求める必要があるであろう。じつはその手段は簡単である。すなわち、もとの三段論法にあてはめてそれが成り立つかどうかを確認すればよい。

したがって、全体の手続きは二段階になる。すなわち、まず第一に小前提と結論から大前提を導出する。第二に、そのようにして導出された大前提をもとの三段論法にあてはめて、その推論が成立するかどうかを確認する。先の例で表現すればつぎのようになる。

- | | | |
|----------|-------|-------------------------|
| 式13 第一段階 | (大前提) | 親切にされるべき者は席を譲られるべきである。 |
| | (小前提) | お年寄りには席を譲らなければならない。 |
| | (結論) | ゆえに、お年寄りには親切にしなければならない。 |
| | | ↓ |
| 第二段階 | (大前提) | お年寄りには親切にしなければならない。 |
| | (小前提) | 親切にされるべき者は席を譲られるべきである。 |
| | (結論) | ゆえに、お年寄りには席を譲らなければならない。 |

すでに述べたように、第一段階の推論は形式的には正しいと言えない。それは、第二段階の推論が正しいければ正しいとみなしてよいという類のものにすぎない。

上で述べてきたことは、「お年寄りには席を譲らなければならない」という例を用いたため、きわめて特殊な状況を想定していると思われるかもしれない。しかし、そうではない。というのは、道徳的原理は普遍化可能な原理として提示できるからである。つまり、大前提は全称判断として処理できる。ある特定の状況に限定する場合でさえも、その限られた状況のもとでは「いつでもだれでも」そうすべきだという判断になる。また小前提については、それが大前提を補うような道徳的原理であれば、大前提の場合と同様であるし、状況判断であれば、具体的な事実についての判断、すなわち、単称判断になるであろうから、全称判断として処理できる。さらに、結論もまた道徳的命令になるであろうから、大前提と同じ理由で全称判断として処理

できる。それゆえ、基本的には第一格から第四格までのAAA式を検討すればよいということになる。さらに、その四つの式の中で、構文論的に妥当な式は第一格AAA式だけであるから、この形式のみを検討すればよい。したがって、本論で論じてきたのは特殊な事例ではなく、実践三段論法を用いて道徳的原理を導出するための唯一の形式なのである。

しかし、まったく問題がないというわけではない。とくに、実践三段論法を定言三段論法に還元して論じたことが妥当かどうかを検討されなければならない。つまり、「～ねばならない」を主辞や賓辞のうちに含めることが妥当かどうかを検討されねばならない。そのためには、実践三段論法を様相述語論理で形式化する必要があるだろう。しかし、その場合、様相述語論理では決定手続きが存在しないから、つまり、命題論理のトートロジーを確定するようなわけにはいかないから、目下のところそれは不可能であるといわざるをえない。また、形式化によって日常言語による表現よりも理解しにくくなるから、道徳教育のための分析としては、せいぜいのところ上述のようなやり方が適当のように思われるのである。いやそれどころか、道徳教育の具体的な方法という点では、上述の分析でも難しすぎるかもしれない。しかし、ここでは、子どもたちに直接に実践三段論法とその逆推理を教えなければならないと主張しているのではない。具体的な方法としては、議論やディベートやロール・プレイングなどを用いたり、教師が行為の正当化を求める発問をしたりして、最終的に子どもたち自身が、理性的な道徳的推論をできるようにすればよいのである。

4. 対抗的三段論法

上述のような立場では、論理的な推論の能力を育むことが道徳教育のねらいであると考えることになるが、それに対する強力な批判がある。それは、「わかっているけれどもできない」という事態があるのではないか、というものである。子どもたちは、道徳の時間には道徳的に正しい判断ができるにもかかわらず、現実の場面ではその判断どおりには行動できない、という場合がある。もう少し具体的にいえば、たとえば、友情や思いやりの大切さについて「道徳の時間」に学習し、十分にわかったような受け答えをするのに、つぎの休み時間には教室内でいじめが起こることもある。したがって、理解と行動は別なものだと考えざるをえず、論理的な推論を教えるだけでは十分ではないという批判が起こるのである。実践三段論法に即していえば、三段論法で結論は導けるのに、その結論が実行できないということである。アリストテレスの議論によれば、実践三段論法によって導かれる結論は、行為そのものであって、行為を指令する文ではない⁽⁷⁾。しかし、結論が実行されなければ、行為を指令する文と考えざるをえないということになる。

このような批判に対する、本論で展開しているような主知主義の立場からの一つの可能な応答は、もし道徳的に正しく行為できなればそれはほんとうはまだわかっていないからである、と答えることである。だが、このように答えると、実践三段論法だけでは不十分だということをも認めることになるようにも思われる。なぜなら、わかったかどうかは、実践三段論法を用いて結論を導き出せるかどうかでは判断できず、その結論が実践されるかどうかで判断せざるをえないように思われるからである。だが、実践できないということもまた、じつは実践三段論法による理性的な推論として説明可能なのである。このような三段論法を、ジョン・ウィルソン (John Wilson) は「対抗的三段論法」と名づけている⁽⁸⁾。彼のあげている例でそれを説

明しよう。

まず、つぎの例は実践三段論法である。

「タバコはやめるべきだ」

「これはタバコだ」

「したがって、これをやめるべきだ」

しかし、我々はこのように決断しても、なかなかこれを実行に移せない。ウィルソンの主張によれば、この場合、我々はつぎのような種類の対抗的三段論法に従っているからである。

「タバコは心地よい」

「これはタバコだ」

「したがって喫煙せよ」⁽⁹⁾

後者は、無意識の推論であり、また、行為へ移す最終段階で作用している。通常、こうした事態は「意志の弱さ」として語られ、ウィルソンの用語では、KRAT(1)は適正であるが、KRAT(2)が適正でないといわれる⁽¹⁰⁾。しかし、主知主義的な立場で考えると、タバコをやめられないのは、後者の推論が前者の推論よりも適切なものにとらえられているからだといえよう。

実践三段論法と対抗的三段論法とでは、大前提の性質がかなり異なっている。前者は、道徳的な判断になりやすいが、後者は自己の欲求に関わる判断になりがちである。しかし、どちらも価値判断であるという点では共通している。

このように対抗的三段論法が適切な道徳的推論を阻害していると考えるならば、道徳教育は、子どもたちに対抗的三段論法を意識させ、さらに、もとの実践三段論法の方がそれよりも勝っているということを強く意識させるものでなければならない、といえよう。

5. 理性感情行動療法と実践三段論法

ところで、以上のようなとらえ方は、不合理な信念を砕いて合理的な信念をもたせるというエリス (Albert Ellis) の理性感情行動療法⁽¹¹⁾の考え方と類似している点がある。それと同時に、実践三段論法による道徳教育では「～ねばならない」を強化しようとするが、理性感情行動療法ではそれを捨てさせるという点で、両者は大きく異なっている。したがって、この両者を比較することが、実践三段論法による道徳的推論の指導としての道徳教育の特色を明確化するのに役立つであろう。

理性感情行動療法の基本的な考え方はつぎのとおりである。

苦悩を誘発するような出来事 A (activating event) に遭遇すると、不安や悲しみやいらだちなどの感情やそれに伴う行動という結果 C (consequence) が生じる。しかし、同じ出来事に遭遇しても、神経症的に反応するひともいればそうでないひともいる。これは、出来事と結果との間に信念体系 B (belief system) が介在しているからである。その信念が合理的なものであれば、適切な反応になるが、不合理な信念 (irrational belief) である場合には、神経症的な反応になる。たとえば、同じように失敗を体験しても、「私はいかなる場合にも失敗すべきでは

ない。一度失敗すれば人生は終わりだ」という信念をもっているひとは、「失敗は悲しい。しかし、それで人生が終わりというわけではない」という信念をもっているひとは違って、神経症的な反応を示すことになる。そこでその不合理な信念に反論し、それを合理的な信念に変えることで、感情や行動を変えるのである。

以上が理感情行動療法の基本的な考え方であり、神経症的な反応が生じるまでの過程を説明するモデルは、ABCモデルあるいはABC理論とよばれている。

この考え方は、大雑把な捉え方をすれば、実践三段論法の形で表現できる。出来事Aが小前提であり、信念Bが大前提であり、結果Cが結論である。しかし、「大雑把な捉え方をすれば」という条件をつけざるをえないのは、信念はいつでも一つの文で表現できるほど単純だとはかぎらないからである。また、信念を単純化したとしても、先に論じたような定言三段論法の形には変形しにくいということもある。たとえば、つぎのような事例について考えてみよう。

「失敗した」（出来事A）

「いかなる場合にも失敗すべきではない。一度失敗すれば人生は終わりだ」（信念B）

「人生が終わった」という絶望感（結果C）

実践三段論法の形に合わせて、信念を単純化しそれを大前提として表現するとつぎのようになる。

「一度失敗すれば人生は終わりだ」

「失敗した」

「人生が終わった」

しかし、これは、先に論じてきた三段論法とは大きく異なる。というのは、仮言三段論法になっているからである。大前提は「SはPである」という定言的な形に変形可能であろうが、それに合わせた小前提の変形ができない。したがって、実践三段論法による道徳的推論と、理感情行動療法のABC理論で表現できる推論とは同じものとはいえない。にもかかわらず、道徳教育の観点から、比較検討すべき課題が残されている。それは、不合理な信念Bのうちに暗に陽に含まれている絶対的な「～ねばならない」を排除するという理感情行動療法の考え方である。というのも、実践三段論法による道徳教育によって子どもたちに気づかせようとするのは、普遍的な道徳的当為、すなわち「～ねばならない」だからである。

理性的な能力を育む道徳教育が必要だと考える本論の立場からすれば、考え方を变えることによって感情や行動を変化させる理感情行動療法の考え方はとても魅力的である。ここで、その理論に異議を唱えるつもりはない。しかし、道徳的な義務感が神経症的な結果を誘発していると考えられるときにはどうするのか。この一点については、検討の余地があると思われる。たとえば、「絶対に人殺しをすべきではない」と思い込んでいるひとが激情にかられて殺人を犯したとしよう。その人は、その事実によって打ち拉がれ、生きる気力もないほどの絶望感に陥っているとしよう。この場合、「絶対に人殺しをすべきではない」という信念を不合理なものとなすべきであろうか。

理感情行動療法の「合理・不合理」の定義には非常にあいまいなところがあり⁽¹²⁾、それを

どうとらえるかによって、この問題に対する答は肯定にも否定にもなる。一方で、もし不合理な信念が、周囲からの洗脳や個人的な選好や強い執着心から生じると考えるなら、道徳的な当為は不合理な信念とはみなされない。道徳的な当為は、それらのいずれとも異なると考えられるからである。他方、もし神経症的な反応を引き起こすものを不合理な信念だとみなすならば、道徳的な当為も場合によっては不合理な信念となる。

おそらく、具体的なセラピーの場面では、この問題は状況依存的に解決されると思われる。たとえば、国分康孝は、この療法を説明する際に、不合理な信念の内容は文化によって違うという主旨のことを記しているが⁽¹³⁾、こうした記述も、セラピストのあいだでは信念の不合理性が状況依存的に捉えられていることの一つの証となろう。すると、つぎに問題となるのは、セラピスト自身の人生観・価値観であろう。クライアントの有する道徳的な当為が不合理かどうか、セラピスト自身の信念に左右される可能性があるからである。

神経症的な反応に対処するという観点からすれば、状況依存的に考えてもよいであろうが、実践三段論法を用いて理性的な推論の能力を育む道徳教育を行うという本論の立場から考えると、道徳的な当為を含む信念を場合によっては不合理なものともみなすというのは都合が悪い。というのも、それは倫理的相対主義につながるからである。価値の多様化した現代社会において、文化的な多様性を認める文化的相対主義は認められねばならないが、普遍的な倫理的原理はないと考えるような倫理的相対主義は人類の存続をも危うくするものである。

ところで、ウィトゲンシュタイン (Ludwig Wittgenstein) の考えによれば、経験的でありながら疑うことのできない命題というものがある⁽¹⁴⁾。我々が何かの主張をすれば、その主張の背後でそれを支えている命題は絶対に確実なものと仮定されている。ところがそれは、場合によっては懐疑の対象となる。ウィトゲンシュタインの思想を敷衍して、モラウエッツ、(Thomas Morawetz) は、そのような命題を「方法論的命題」と名づけている⁽¹⁵⁾。道徳的な当為を表現する命題もこのような類の命題だといえるのではないだろうか。それは、究極的な根拠づけを問題とすれば懐疑の対象となるが、しかし、通常は疑うことを許されていないのである。

こうした考え方にしたがって考察すれば、通常道徳教育として、まず、実践三段論法による道徳的推論の指導を行い、道徳的原理を導き出せるようにすることが大切だといえる。その後で、神経症的な反応が起きた場合には、たとえば理性感情行動療法で、道徳的原理の把握の仕方の吟味を行う。このようにとらえることは、道徳的原理の絶対性を弱めるということではない。絶対性を保持しつつも、糾弾のための基準とはしないということなのである。換言すれば、「道徳的原理は守られてとうぜんだ」とみなしながらも、「道徳的原理を守らなかった人間は罰せられてとうぜんだ」とは考えないということである。道徳的原理に違反し、罪の意識に苛まれている人がいれば、その人の苦しみを和らげることも「心の教育」として考えていかなければならないであろう。だからこそ、冒頭で述べたように、心情面での教育も必要なのである。しかし、この問題のさらなる追及は本論のテーマから逸れるので、別の機会に検討することにしよう⁽¹⁶⁾。

6. お わ り に

最後のまとめをしよう。

まず、本論では、実践三段論法を、定言三段論法第一格 AAA 式に変形して検討し、この形式

の推論の逆推理を用いて道徳的原理を導くことができるということを明らかにした。つぎに、こうした推論の指導としての道徳教育に対する批判として、理解していても行動に移せないという事態が指摘されるということを取り上げ、それが対抗的三段論法で解決可能であるということを示した。さらに、絶対的な「～ねばならない」を不合理な信念として排除する理性感情行動療法との比較を行い、まず道徳的に絶対的な「～ねばならない」を教えることが大切であるということを示した。しかし、この点に関しては、ウィトゲンシュタイン的な考え方を前提にしているので、さらにその妥当性を検討する必要があるだろう。

他にも検討すべき課題は残されている。

まず、三段論法の大前提となる低次の規則は、高次の三段論法に訴えて正当化できるが、最高次の三段論法の大前提となる究極的な道徳原理をどのように正当化するかという問題は、本論では検討されていない。ピーターズ (R. S. Peters) は道徳的原理を超越論的論証によって正当化しているが⁽¹⁷⁾、このやり方が一つの手がかりになるかもしれない。

大前提となる原理は、児童生徒の発達段階に応じて性質の異なるものになると予想されるが、この点も明らかにしなければならない。たとえばコールバーグ (Lawrence Kohlberg) の主張する道徳性発達段階に合わせた三段論法の段階を考えることが⁽¹⁸⁾、これに対する答となるだろう。

三段論法による道徳教育とはいっても、具体的な指導方法としてはさまざまなものが考えられる。この点も、教育実践に即した形で検討しなければならない。現在のところ、ジレンマ授業、ディベート的方法、証拠カードによる価値分析⁽¹⁹⁾、ロール・プレイングなどが有効であると考えられているが、理性感情行動療法の技法からも学べることも多くあるのではないと思われる。

こうした課題を残しながらも本論での考察から暫定的にいえることは、実践三段論法は、通常考えられているよりも広い範囲に適用可能であり、道徳的な推論の指導のためのモデルとして使用可能だということである。この結論を確実なものとするためには、さらに実践のレベルで検証しなければならない。

註

- (1) 理性的能力を育む道徳教育として、この二つが最近とくに注目を集めているといえよう。両者の類似点と相違点については、林泰成「ディベートとモラルディスカッション」(荒木紀幸編『続・道徳教育はこうすればおもしろい』北大路書房、1997年所収)を参照。
- (2) 我が国での実践三段論法と道徳教育との関連に関する先行研究としては、村井実・小泉仰『現代道徳の論理』東洋館出版、1972年、村井実『道徳教育原理』教育出版、1990年などがある。
- (3) たとえば、アリストテレス『ニコマコス倫理学』(『アリストテレス全集13』岩波書店、1973年所収) 1147a～bを参照。
- (4) これを根拠づけるさらに高次の原理が想定できるから、これはたんに「道徳規則」とよんでおいた方がよいかもしれない。しかし、ここでは、規則と原理を区別せず、全部まとめて「原理」とよぶことにする。高次の原理に関する推論も、低次の規則に関する推論も同じ形式になると考えられるからである。

- (5) 村井実・小泉仰『現代道德の論理』東洋館出版、1972年、112頁では、このような推論を「逆用三段論法」とよんでいる。村井・小泉の指摘によれば、「逆用」という表現は、西周が『論理新説』（1884年）で実践三段論法について名づけたことばである。
- (6) 本論で用いる主要な論理記号の意味は以下のとおりである。
 ~ 否定 ∧ 連言 → 含意 ≡ 等値 ∇ 全称記号 ≡ 存在記号
- (7) アリストテレス『動物運動論』（『アリストテレス全集 9』岩波書店、1969年所収）701a を参照。
- (8) Wilson, Jhon, 'Alertness and Determination: A Note on Moral Phenomenology', in *Journal of Moral Education*, Vol. 25, No. 2, 1996.
- (9) これは、正確には、三段論法になっていない。論理的に適切な推論とするためには、「心地よい」と「喫煙」の関係に関する判断をさらに加える必要がある。しかし、式1から式3.2において説明したように、いくつかの三段論法が合成されたものとして処理できるので、ここでは、これ以上煩瑣な分析はしない。
- (10) ウィルソンは、「道徳的に教育された人間」という概念を分析して、道徳性構成要素を明らかにしている。それら諸要素の中で、KRATが意志に関わる要素である。Cf. Wilson, Jhon, *A New Introduction to Moral Education*, London: Cassell, 1990. 佐野安仁・林泰成『教科教育と人間形成』晃洋書房、1992年、第3章を参照。
- (11) この療法は、我が国では「論理療法」という名称で広まっている。これは、Rational Therapyの訳であるが、本論では、「論理療法」ではなく「理性感情行動療法」という名称を用いる。その理由は、一つには、提唱者のアルバート・エリス自身が後に Rational-Emotive Behavior Therapy と呼び方を変えているからであり、もう一つには、本論では「論理」「論理的」という語を論理学で使用される意味で用いているからである。
- (12) たとえば、アルバート・エリス、ウィンディ・ドライデン『REBT 入門—理性感情行動療法入への招待—』実務教育出版、1996年、7頁では、合理的であることは「絶対的な意味では定義されず、もともと相対的なものなのである」と主張されている。
- (13) 国分康孝『カウンセリングの理論』誠信書房、1980年、285頁。
- (14) Cf. Wittgenstein, Ludwig, *Philosophische Untersuchungen*, in *Schriften* 1, 4 Aufl. Frankfurt am Main: Surkamp, 1980; Wittgenstein, *On Certainty*, Oxford: Basil Blackwell, 1969. 林泰成「ウィトゲンシュタインにおける正当化の準拠枠としての言語ゲームについて」（『関西哲学会紀要』第24冊、1990年所収）を参照。
- (15) Cf. Morawetz, Thomas, *Wittgenstein and Knowledge : The Importance of 'On Certainty'*, Sussex: Harvester Press, 1980.
- (16) こうした面の教育として、ケアリング倫理に基づく道德教育が有効だと思われる。林泰成「ケアリング倫理と道德教育」（『上越教育大学研究紀要』第17巻第2号、1998年所収）を参照。
- (17) ピーターズの超越論的論証については、林泰成「ピーターズの教育の正当化についての一考察」（『教育哲学研究』第58号、1988年所収）、および、林泰成「分析哲学と道德教育—R. S. ピーターズの道德教育論を中心に—」（佐野安仁、荒木紀幸編『道德教育の視点』晃洋書房、1990年所収）を参照。Cf. Peters, R. S., *Ethics and Education*, London: George Allen and Unwin, 1966.
- (18) コールバーグの発達理論には、三段論法の段階との対応を考える前に検討すべき問題もある。それは、宗教との関連である。道德と宗教が明確に切り離されているのであれば、三

段論法の段階との対応は考えにくい。コールバーグ理論と宗教との関わりについては、林泰成「コールバーグの道徳性発達理論と宗教教育」(『キリスト教教育論集』第3号, 1995年所収)を参照。

- (19) Cf. Metcalf, Lawrence E. (ed.), *Values Education: Rationale, Strategies, and Procedures*, Washington, D.C.:National Council for the Social Studies, 1971, pp. 50ff.

Moral Education from the Perspective of Practical Syllogization

Yasunari HAYASHI*

ABSTRACT

In Japan, we are apt to make a program of moral education from an affective point of view. But nowadays it is necessary to develop pupil's reasoning ability in the field of morality. Because almost all young people who give rise to trouble are apt to get emotional when they must think about matters rationally.

This paper is an attempt to examine a line of moral reasoning in moral education from the perspective of practical syllogization. First of all, a logical syllogism and its reversed usage are examined. Secondly, a counter-syllogism is presented to explicate a relation between what we know we should do and what we do. And thirdly, moral education in the light of practical syllogization is compared to Rational-Emotive Behavior Therapy. A tentative conclusion is that the practical syllogism is useful as a instruction model of moral reasoning in moral education.

* Division of Guidance and Moral Education